

Bildungsberatung als eigenständiges Handlungsfeld der Weiterbildung: Intentionen, Entwicklungen und Forschungen

Heuer, Ulrike

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

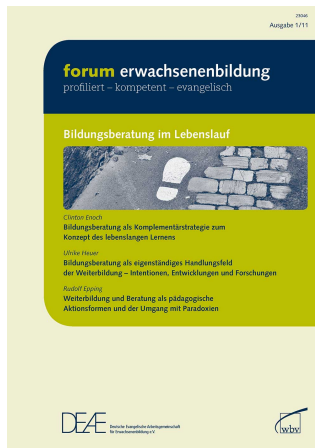
Heuer, U. (2011). Bildungsberatung als eigenständiges Handlungsfeld der Weiterbildung: Intentionen, Entwicklungen und Forschungen. *Forum Erwachsenenbildung: die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf*, 1, 35-39.
<https://doi.org/10.3278/FEB1101W035>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



Bildungsberatung als eigenständiges Handlungsfeld der Weiterbildung

Intentionen, Entwicklungen und Forschungen

von: Heuer, Ulrike

DOI: 10.3278/FEB1101W035

Erscheinungsjahr: 2011
Seiten 35 - 39

Schlagnworte: Bildungsberatung, Entwicklung, Forschung, Lissabon-Vertrag, Weiterbildung

Der Beitrag gibt einen kurzen Überblick über das Entwicklungs- und Forschungsfeld Bildungsberatung in der Weiterbildung. Ausgehend von dem europäischen Lissabon-Vertrag, mit dem Bildungsberatung als EU-weites Projekt definiert wurde, bietet der Text eine Übersicht über bisherige Entwicklungen und Forschungen zur Weiterbildungsberatung.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Zitiervorschlag

Heuer, U.: Bildungsberatung als eigenständiges Handlungsfeld der Weiterbildung. Intentionen, Entwicklungen und Forschungen. In: forum erwachsenenbildung 01/2011. Bildungsberatung im Lebenslauf, S. 35-39, Bielefeld 2011. DOI: 10.3278/FEB1101W035

Ulrike Heuer

Bildungsberatung als eigenständiges Handlungsfeld der Weiterbildung – Intentionen, Entwicklungen und Forschungen

Der Beitrag gibt einen kurzen Überblick über das Thema und das Entwicklungs- und Forschungsfeld Bildungsberatung in der Weiterbildung. Zu Beginn wird „Bildungsberatung als EU-weites Projekt“ im Rahmen des Lissabon-Vertrages vorgestellt. Beratung, so die strategische Planung, soll als Dienstleistung implementiert werden. Die oft unterschätzte Komplexität von Beratung soll am Beispiel von zwei ausgewählten Teilergebnissen aus größeren erwachsenenpädagogischen Forschungen sichtbar werden.

Daran schließt eine sehr knappe Übersicht von Untersuchungen und Entwicklungen zur Bildungsberatung in der Weiterbildung an. Damit soll ein Eindruck vermittelt werden, wie vielfältig die Beschäftigung damit seit ca. 15 Jahren (verstärkt jedoch in den letzten 10 Jahren) ist. Demgegenüber ist die angestrebte bundesweite Versorgung mit Bildungsberatung noch nicht vorhanden. Der Überblick kann jedoch nicht vollständig sein und greift häufiger auf stichwortartige Hinweise zurück, um eine so kurze Darstellung möglich zu machen. Wer den einen oder anderen Aspekt vertiefen möchte, für den stehen entsprechende Literaturhinweise bereit.

I. Weiterbildungsberatung im Wandel

Beratung in der Weiterbildung ist etwa seit den 1960er/1970er-Jahren ein selbstverständlicher Bestandteil des professionellen Planungshandelns. Traditionell war Beratung ein trägerspezifisches Arbeitsfeld und umfasste (z.B. in Volkshochschulen) üblicherweise die Kurseinstufungsberatung, die Dozenten- und die Lernberatung (Nittel 2009).

Durch neue Verflechtungen von Wirtschaft, Arbeitsmarkt und Weiterbildung soll sich die Rolle von Beratung verstärken. Bildungsberatung wurde ein eigenes Thema in Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Bildungspolitische Forderungen nach fortlaufender Kompetenzentwicklung auch im Erwachsenenalter (BMBF 2006) und nach bildungsgeleiteten Regulierungen des Arbeitsmarkts verliehen dem Nachdruck.

Bildungsberatung gilt als Brücke zwischen den Individuen und dem Handlungsfeld Weiterbildungsbeteiligung. Ursächlich gab der Lissabon-Prozess den Anstoß, der in der Europäischen Union vertraglich beschlossen wurde. Dieser Vertrag enthält die Leitidee des lebenslangen Lernens (EU-Kommission 2000; Kraus 2001) und wird flankiert von Forderungen nach nationalen Beratungsdiensten (EU-Rat 2004/9286/04).

Sozialwissenschaftliche Begründungen knüpfen häufig an die These von Ulrich Beck an (Beck 1986),

der zunehmende Risikolagen im Lebenslauf konstatierte und daraus steigende Anforderungen an die individuelle Handlungsfähigkeit ableitete. Unwägbarkeiten im Wirtschaftssystem sollen durch individuelles Handeln ausgeglichen werden oder, wie Friebe (2008, S. 46) sagt, Prozesse gesellschaftlichen Strukturwandels ihr Komplement im bildungsbiografischen Handeln finden. Dabei wird das Individuum als ein Zentrum des konsensualen Handelns gesehen, keineswegs als eigenwilliges, gar widerständiges Wesen, das möglicherweise erst überzeugt werden müsste oder etwa den gestellten Erwartungen nicht entsprechen mag (Heuer 2001).

Bildungsberatung wurde in der Weiterbildung etwa ab 2000 zum eigenständigen Entwicklungs- und Forschungsfeld, dabei bekam sie immer stärker den Charakter einer Dienstleistung (Strobel/Reupold/Pekince 2009). Zurückgegriffen werden konnte auf einige Forschungen, die bereits Mitte der 1990er-Jahre zur Beratung durchgeführt wurden (Balli/Storm 1994; Gieseke/Opelt/Ried 1995) und auf die bis heute Bezug genommen wird.

Der Innovationskreis Weiterbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF 2008) wies der Bildungsberatung insgesamt eine Schlüsselstellung für Lernen im Lebenslauf zu.

Pädagogische Erkenntnisse und die Strategie des lebenslangen Lernens

Forschungsergebnisse der Weiterbildung machen deutlich, dass lebenslanges Lernen mit angeschlossenen Beratungsdiensten nicht allein nur eine politisch-strategische Frage des Implementierens ist. Komplexe pädagogische Erkenntnisse sind zu berücksichtigen.

Exemplarisch werden im Folgenden aus zwei Forschungen kurze Beispiele vorgestellt, die Erkenntnisse zur Komplexität alltagsgebundenen Lernhandelns zeigen, d.h. zu Bedarfs- und Motivlagen, die Bildungsentscheidungen betreffen. Sie sollen eine Art Blitzlicht sein, um die Vielfältigkeit zu erhellen, mit der wir es im Feld der Bildungsberatung zu tun haben.

1. Friebe (2008) kommt in seiner Längsschnittuntersuchung zu folgendem Ergebnis. Sobald die Lebensplanung mehr und mehr zur individuellen Aufforderung wird, Diskontinuität und Kontingenz (z.B. im Arbeitsleben) zu bewältigen, entsteht daraus dann aus subjektiver Sicht die Notwendigkeit, biografische Konsistenz und Kontinuität herzustellen (vgl. Friebe 2008, S. 46). Das kann aber nur gesche-



Dr. Ulrike Heuer war bis April 2010 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin, sie ist Lehrbeauftragte an der Helmut Schmidt Universität in Hamburg, im Vorstand des Erwachsenenpädagogischen Instituts Berlin e.V. und Mitglied im Beirat der Heinrich-Böll-Stiftung Bremen. Hohentorsheerstr. 140, 28199 Bremen
dr.ulrike.heuer@google mail.com

¹ Friebel, H. (2008): Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen“. Grundlagen der Weiterbildung. Augsburg

² Bei Friebel heißt es: „Selbstreferentialität nimmt also dann überproportional zu, wenn auch die strukturelle Steuerung durch das Weiterbildungsangebot durch den Betrieb zunimmt“ (Friebel 2009, S. 354; Friebel, H.: Die „Kinder“ der Bildungsexpansion – Berufliche Qualifikation, Erwerbsarbeit und Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4/2009, Gewinner und Verlierer in der Weiterbildung. HVV, S. 345 - 355).

³ Schulenberg/Loeber, Loeber-Pautsch/Pühler: Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener, Stuttgart, 1978 (Schulenberg 1991, S. 118)

⁴ Göttinger Studie, Strzelewicz/Raapke/Schulenberg: Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein 1966, 1972 und Hildesheim-Studie, Schulenberg: Ansatz und Wirksamkeit von Erwachsenenbildung, Stuttgart 1957, 1976 (Schulenberg 1991, S. 118)

⁵ Schiersmann, C. (2009): Beratung im Kontext lebenslangen Lernens. In: Tippelt/v. Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. Auflage, S. 747–767. Wiesbaden

hen, wenn dem Subjekt starke, entgegenkommende Lernwelten angeboten werden, die ein Gefühl der biografischen Eigenleistung überhaupt erst möglich machen. Optionen zu haben, auswählen zu können muss erfahren und erlebt werden, denn nur dadurch wird subjektive Lernaktivität motiviert und umgekehrt (vgl. Friebel 2009, S. 354)². Das heißt, wenn keine Anreize durch eine Auswahl an Lernangeboten und organisierten Lernwelten vorhanden und erreichbar sind, kommt selten Lerninteresse auf. Weiterbildung wird dann nicht Teil der eigenen Identität, und sie gehört auch nicht zu den Handlungen, von denen jede/r annimmt, dass sie im sozialen Feld unbedingt dazugehören. Daraus wird deutlich, wie wichtig das Verhältnis von professionell organisierter und öffentlich zugänglicher Weiterbildung und dem (gewünschten) Nachfrageverhalten der Individuen ist.

2. Schulenberg (1991), der sich auf seine³ und die vorausgegangenen großen Forschungsstudien⁴ stützt, die heute zu den Leitstudien der Erwachsenenbildung zählen, kommt zu folgendem Ergebnis. Detaillierte Lernbedarfsprognosen sind meistens viel zu spekulativ gegenüber realen Faktoren, die die Polyvalenz von Lernmotiven leicht verkennen lassen.

„Wenn man in der Analyse weiterfragt, so zeigt sich, dass die bewußten oder gefühlten Bildungsbedürfnisse der Erwachsenen viel stärker mit Bedürfnissen der allgemeinen Lebensgestaltung und mit Erfahrungen im außerberuflichen Lebensvollzug verbunden sind, als es zunächst zum Ausdruck kommt. Für die Bevölkerungsmehrheit sind jedoch Möglichkeiten zu einer besseren Lebensgestaltung nur über Veränderungen der beruflichen Verhältnisse vorstellbar, und der Beitrag, den die Erwachsenenbildung zur Befriedigung dieser Bedürfnisse leisten kann, artikuliert sich nach dem Bild, das man sich von ihr macht, vor allem an der beruflichen Weiterbildung. Es gibt keine von den Umständen und den Realisierungsmöglichkeiten unabhängige, gleichsam reine Artikulation von Bildungsbedürfnissen“ (Schulenberg 1991, S. 115 f.).

„Damit soll detaillierten Bedarfsprognosen nicht der Wert abgesprochen werden. Aber die Erfahrung zeigt, dass sie oft zu spekulativ sind gegenüber den realen Faktoren, die die Erwachsenenbildung bestimmen und deren objektive und subjektive Komplexität wir hier einsichtig zu machen versuchen“ (ebenda, S. 116).

Daraus lässt sich nicht zuletzt die Aufforderung ableiten, die allgemeine Bildung nicht gegenüber der

beruflichen Bildung gering zu schätzen. Und das gesamte Bildungsangebot darf keineswegs zu einseitig werden, wenn es weit greifen soll.

II. Kurzer Überblick über Entwicklungen und Forschungen

Strukturieren des neuen Handlungsfeldes Bildungsberatung

Für die strukturelle Ausgestaltung des Beratungsfeldes wurden Vorschläge gemacht und dazu vier Dimensionen benannt, die grundsätzlich berücksichtigt werden sollten (Schiersmann/Thiel 2004):

- Integration von Beratung in pädagogisches Handeln von WeiterbildnerInnen und LehrerInnen (Lernberatung);
- Bildungsberatung als Teilaufgabe verschiedener Institutionen (Kammern, Gewerkschaften etc.);
- Bildungsberatung als eigenständige Institutionen, z. B. autonome Weiterbildungsberatungsstellen für Personen, die nach neuen Erwerbsperspektiven suchen;
- Bildungsberatung als Aufgabe von Netzwerken und Kooperationsverbünden, z.B. für Orientierungsberatung und mit eigenen Beratungsagenturen (Lernläden) (vgl. Strobel/Reupold/Pekince 2009)

Schiersmann⁵ macht darauf aufmerksam, dass bei der Gestaltung und Bewertung von Lernprozessen die Umorientierung von der Input- zur Outputorientierung eine Veränderung darstellt, die als Paradigmenwechsel charakterisiert werden kann (Inputorientierung ist Bildung und Qualifikation – Outputorientierung ist Kompetenzentwicklung). Daraus schließt sie, dass die individuellen Kompetenzentwicklungsstrategien gar nicht mehr ohne professionelle Beratung denkbar sind (Schiersmann 2009, S. 748). Das heißt, vorgezeichnete Qualifizierungswege nehmen ab oder lösen sich auf, stattdessen müssen individualisierte Pfade (durchs Berufsleben verknüpft mit diverser Weiterbildung) gefunden werden.

Originäre Beratungsansätze der Weiterbildung

Die folgenden drei Beratungsansätze sind in der Weiterbildung entwickelt worden und beziehen sich auf Handlungsfelder und Organisationen der Weiterbildung:

- Aufgabenbezogene und institutionelle Beratung (Balli/Storm 1994)
- Informative, situative und biografische Beratung (Gieseke/Opelt/Ried 1995; Gieseke 2004)

- Personale und organisationale Beratung (Schiersmann/Remmele 2004)

Die Ansätze für Beratung sind in komplexere Schemata aufgeschlüsselt. Hier wird wegen der Kürze des Überblicks auf die Darstellung verzichtet. Diese schematische Aufschlüsselung ist jedoch wichtig, wenn man die Beratungsansätze in ihrer Struktur und Vielfalt (der Aufgaben) verstehen will. In den Literaturhinweisen sind die Orte genannt, an denen sie bei Bedarf aufzufinden und nachzulesen sind.

Personenbezogene Aspekte in Beratungsansätzen

Bildungsberatung vermittelt zwischen individueller (bzw. individualisierter) Ausgangssituation und beruflichen Anforderungen, gelenkt durch die Dynamik des Arbeitsmarktes und die vorhandenen Bildungseinrichtungen respektive Bildungsmöglichkeiten. Die Seite der Personen, die Beratung nachfragen (sollen), steht hier im Mittelpunkt.

Die wesentlichen Funktionen von Bildungsberatung für individuelle Weichenstellungen werden genannt, sie sind Orientierung, Reflexion und (Entscheidungs-)Unterstützung (Schlüter 2010).

Temporal-generationale Faktoren strukturieren Bildungsberatung und Weiterbildung. Dabei sind eine Verschränkung von Erfahrungsräumen und das Bereitstellen von Erfahrungszeiten wichtig (Schmidt-Lauff/Worf 2008).

Die ethische Dimension von Bildungsberatung ist wichtig für die inhaltliche Gestaltung (und auch für die Akzeptanz). Gemeint ist damit, eine Grenze zu ziehen in personalen Beratungsansätzen. Und zwar eine Grenze zwischen einerseits der Freiheit des Einzelnen, individuell angemessene Entscheidungen zu finden, und andererseits einer eingreifenden Steuerung der Individuen gemäß den Interessen der beratenden Institution (wie sie z.B. in Beratungen der Arbeitsagenturen geschieht, Gieseke u.a. sprechen dann von einer Zuweisungsberatung) (Gieseke/Opelt/Ried 1995).

Nutzendimensionen von Bildungsberatung in erwachsenenpädagogischer Perspektive sollen ermittelt werden (Käpplinger 2010). Zentral ist, den Nutzenbegriff nicht nur materiell auszulegen, sondern ihn weiter zu fassen (wie es in der Ökonomie bereits teilweise geschieht) (vgl. ebenda, S. 32).

Formate der Bildungsberatung wurden profiliert, z.B. die Gestaltung von Lernprozessen durch Lern-

beratung (Kemper/Klein 1998), sowie weitere Formate wie z.B. Kursberatung, Coaching, Mentoring, kollegiale Beratung, Mediation etc. (Schlüter 2010).

Kompetenzprofile können mit der ProfilPass-Beratung ermittelt werden. Diese Art der Beratung dient der Bilanzierung und der Anerkennung von individuellen Kompetenzen und soll dazu beitragen, vorhandene Kompetenzen auch weiterzuentwickeln (Brettschneider/Seidel 2007).

Beratung unterstützt Weiterbildungsentscheidungen

Kern einer Beratungssituation ist die Vorbereitung der individuellen Weiterbildungsentscheidung des/der Ratsuchenden. Daher ist das Thema Weiterbildungsentscheidung ein bedeutender Teil des Beratungsfeldes. Wichtiger Faktor, um Entscheidungen treffen zu können, ist das Verhältnis von Emotionen und Rationalität.

Pädagogische und psychologische Begründungsansätze für Bildungsberatung zielen auf Beratung als ein pädagogisches Handlungsmuster der Erkenntnisgenerierung (Nittel 2009). Der Anspruch meint, dass am Ende einer Beratung durch den dialogischen Beratungsprozess immer eine persönliche Horizont-erweiterung des Ratsuchenden stehen soll.

Emotionen gelten als wesentlicher Entscheidungsfaktor. Das wirft ein neues Licht auf den Bildungsbegriff. (Weiterbildungs-)Entscheidungen folgen also nicht in erster Linie rationalen Prozeduren mit gut begründeten Ausschlussverfahren.⁶ Entscheidungen werden vor allem aufgrund von emotionalen Bewertungen ausgelöst (Gieseke 2004). Rationale und soziale Faktoren, die in Entscheidungsprozesse eingehen, sind quasi mit Emotionen durchwebt (siehe auch die Tabelle „Gesamtstruktur der Emotionstypen“, Gieseke 2007, S. 57).

Entscheidungsverläufe (z.B. im beruflichen Handeln) sind gekennzeichnet durch Unsicherheitsreduktion (das geschieht z.B. durch Erfahrungsaustausch). Es werden – entgegen der üblichen Annahme – nur wenige Alternativen diskutiert (Weber/Mayrhofer/Nienhäuser/Rodehuth/Rüther 1994). Darüber hinaus sind Weiterbildungsentscheidungen in Betrieben auf verschiedenen organisatorischen Ebenen angesiedelt und bewegen sich häufig zwischen konträren Positionen. Bei den Bewertungskriterien geht es entweder um pädagogisch sinnvolle Lernbedingungen oder um die vorrangigen betriebswirtschaftlichen Maßstäbe eines Kosten-Nutzen-Verhältnisses oder anderer – dem Marketing dienlichen – Ziele (Heuer 2010).

⁶ „Für die Entwicklung des Lernverhaltens und des Bildungsinteresses für lebenslanges Lernen wird der Einfluss von Emotionen und ihre wiederum durch Lernen notwendige Ausdifferenzierung offenbar. Besonders handlungsbezogenes Wissen, das in der beruflichen Weiterbildung einen großen Raum einnimmt, kann sich nur herausbilden, wenn es neben dem Wissen die Handlungsoptionen mitbearbeitet, die Kontextbedingungen reflektiert und individuelles Umsetzungsinteresse mit einbezieht. Vor diesem Hintergrund neurobiologischen Wissens muss es nicht mehr verwundern, dass Wissen und Handeln – sowie Einstellung und Handeln – nicht wechselseitig aufeinander verweisen. Erst der Bewertungs – und Interpretationsvorgang in einer bestimmten Situation führt zu spezifischen Handlungskonsequenzen“ (Gieseke 2007, S. 88; Gieseke 2007: Lebenslanges Lernen und Emotionen – Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld).



Organisations- und professionsbezogene Aspekte in der Bildungsberatung

Seit dem Jahr 2000 gibt es die aufeinanderfolgenden Modellprojekte des Bundesbildungsministeriums zur Entwicklung von Bildungsberatung, ein Programm unter dem Stichwort „Lernende Regionen“ (www.lernende-regionen.info) und ein Programm „Lernen vor Ort“ (www.lernen-vor-ort.info).

Das Modellprojekt zur Entwicklung von „Lernen den Regionen“ sollte kurz gesagt zunächst Netzwerke in ausgewählten Regionen gestalten und im nächsten Schritt Referenzmodelle zur Beratung, zu Organisationsformen, zu einem Geschäftsmodell und zur Qualitätssicherung entwickeln. Ergebnisse zur Netzwerkgestaltung sind z.B. zu finden beim Landesinstitut für Qualifizierung NRW, Hagen (Wohlfahrt 2006; Tippelt u.a. 2009). Die entwickelten Referenzmodelle sind im Rahmen des dreibändigen Werkes „Bildungsberatung im Dialog“ (Arnold/Gieseke/Zeuner 2009) im Band III veröffentlicht. Zusätzlich gibt es auch eine Internetplattform mit „Tools“ zur Bildungsberatung (www.bb-dialog.de).

Bildungsberatung wird als ein mehrdimensionaler Prozess (nicht eindimensional phasenorientiert) verstanden, der mit spezifisch pädagogischer Qualität und mit einem pädagogischem Mandat versehen ist (de Cuvry/Kossack/Zeuner 2009).

Für die Bildungsberatung wurden Organisationsstrukturen als Referenzmodell für Lernende Regionen erschlossen (Gieseke/Pohlmann 2009). Ebenfalls wurden typische Vernetzungsstrategien der Lernenden Regionen erschlossen (Robak/Heuer 2009) und ein spezifisches Geschäftsmodell für eigenständige Beratungsstellen entwickelt (Müller/Knelke 2009). Auch ein Qualitätssicherungsmodell für die Beratungsqualität in einem doppelten Qualitätskontext wurde entwickelt (Arnold/Henkel/Mai/Schneider/Wieckenberg/Wiegerling 2009).

Das Modellprojekt „Lernen vor Ort“ ist ein weiterer Schritt zur Verwirklichung von flächendeckender Bildungsberatung. Das Projekt ist noch nicht abgeschlossen, es geht um Monitoring der regionalen Aus- und Weiterbildung, Schnittstellen-Management für Übergänge (Ausbildung, Beruf, Weiterbildung, Arbeitslosigkeit etc.), Integration von Personen mit Migrationshintergrund.

Darüber hinaus gibt es disziplinäre Perspektiven auf Lernende Regionen, auf regionale Bildungsnetze mit kritischen Einschätzungen und Vorschlägen für

die Realisierung (Matthiesen/Reutter 2003; Nuissl/Dobischat/Hagen/Tippelt 2006).

Datenbankgestützte Systeme der Weiterbildungsinformation dienen als Grundlage für die Recherche bei der professionellen Bildungsberatung (Eckert/Schiersmann/Tippelt 1997).

Modelle der Bildungsberatung wenden sich auch explizit an Organisationen und Wirtschaftsunternehmen, verstanden als Erfolgsstrategie. Denn Organisationen gelten längst nicht mehr als ein starres Gebilde, sondern als ein dynamisches Gebilde mit Veränderungs- und Entwicklungspotenzialen. Dort setzt Organisationsberatung an. Exemplarisch sei hier genannt zum einen Organisationsberatung in Weiterbildungseinrichtungen (Kil 2003) und zum anderen Bildungsberatung in Unternehmen (Göhlich/König/Schwarzer 2007). Die Autoren setzen sich mit den Schwierigkeiten von Konzepten der Beratung, der Wirkung auf organisationale Machtverhältnisse und dem organisationalen Lernen in Unternehmen mit ihren Marktbedingungen auseinander.

(Selbst-)Verständnis und Zielgrößen in der Bildungsberatung

Bildungsberatung meint im Kern immer einen Anspruch auf „Hilfe zur Selbsthilfe“ für den/die Ratsuchende/n, sodass er/sie sich fähig und ermutigt fühlt, das eigene Geschick in die Hand zu nehmen und gut begründete Bildungsentscheidungen zu treffen (de Cuvry/Kossack/Zeuner 2009). Oder, systemisch begründet, geht es um den Anspruch auf eine Förderung der Prinzipien der Selbstorganisation (Schiersmann 2009).

Ziele der Bildungsberatung haben verschiedene Aspekte, einige werden hier genannt:

Personale Zielgrößen

Kompetenzentwicklung und reflexive Handlungsfähigkeit sollen allen Menschen möglich sein (Dehnbostel 2009).

Soziokulturelle Zielgrößen

Beratungskultur soll in komplexer Vielfalt konstituiert werden (Gieseke/Opelt/Ried 1995).

Erwachsenenpädagogische Zielgrößen

Handlungsfelder sollen erschlossen und differenzierte Formate der Bildungsberatung etabliert werden (Schlüter 2010).

Aufgabenbereiche der Weiterbildungsberatung für personen- und organisationsbezogene Beratung sollen ausdifferenziert und in ein systemisches Kontextmodell (vgl. Schiersmann 2009, S. 753) eingefügt und auch eine (systemisch-ressourcenorientierte) Theorie der Beratung entwickelt werden (Schiersmann 2009).

Aus- und Fortbildung für Beratung sollen strukturiert werden, eingebunden in den Europäischen Qualifikationsrahmen EQR (Schiersmann 2009, S. 764).

Aus- und Fortbildung zur Professionalisierung der Bildungsberatung

In der Weiterbildung besteht ein starkes Interesse daran, dieses neue eigenständige erwachsenenpädagogische Handlungsfeld durch Professionalisierung zu sichern und zu stärken. Damit soll der Bildungsberatung insgesamt zugleich gesellschaftliche Anerkennung verschafft werden.

Ein Modell zur Strukturierung von Aus- und Fortbildung in der Weiterbildungsberatung umfasst vier Bereiche: 1. Weiterbildung auf Basisniveau (entspricht EQR 2⁷), 2. auf Beratungspraxis aufbauende Weiterbildung (EQR 3), 3. Studiengänge mit Bachelorabschluss (EQR 5), 4. Studiengänge mit Masterabschluss (EQR 7) (Schiersmann 2009, S. 764).

Zur Qualifizierung von Beratern und Beraterinnen, die in der Bildungspraxis tätig sind, wurden Regionale Qualifizierungszentren (RQZ) in einigen Bundesländern eingerichtet, RQZ gehören zu den Entwicklungen, die im Rahmen des Modellprojekts des BMBF „Lernende Regionen“ zum Aufbau einer Beratungspraxis durchgeführt wurden (Lampe 2009).

Eine Zusatzausbildung für Beratung in der Weiterbildung gibt es als „Fortbildung für Personalentwickler“ bei der Akademie für Weiterbildung e.V.

⁷ Der Europäische Qualifikationsrahmen EQR enthält verschiedene Stufen, und auf diese bezieht sich die Angabe der Zahl neben dem EQR.

der Uni Heidelberg und Mannheim mit dem Titel „Professionell beraten in der Weiterbildung“ – eingeteilt ist die Zusatzausbildung in sieben Module (www.akademie-fuer-weiterbildung.de, Stichwort: Beraten in der Weiterbildung).

Beratung im Kontext von Institutionen

Eine flächendeckende Organisation von öffentlich zugänglichen Bildungsberatungsstellen sowie eine einheitliche Finanzierungsstrategie stehen immer noch aus (Tippelt 1997; Tippelt u.a. 2009). Die Modellprojekte des Bundesbildungsministeriums zu den „Lernenden Regionen“ haben bisher noch nicht dazu geführt, dass die im Rahmen dieser Modellprojekte eingerichteten Bildungsberatungsstellen verstetigt worden sind. Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass Erwägungen zur Finanzierung in die Richtung gehen, Beiträge mehrerer Finanziers zu bündeln (neben Weiterbildungseinrichtungen z.B. Kommunen, Betriebe und Wirtschaftsverbände) und auch marktfähige Felder von Beratung (z.B. Kompetenzbilanzierungen, individuelle Coachings, Bildungsdatenbanken) einzurichten (Kuwan/Reupold/Pekince/Tippelt 2009). Auch die Einrichtung eines Fonds wurde vorgeschlagen (Nuissl/Dobischat/Hagen/Tippelt 2006).

Schiersmann weist darauf hin, dass professionelle Beratung immer in institutionellen Kontexten stattfindet und durch diese auch nachhaltig beeinflusst wird (Schiersmann 2009, S. 759). Es ist also nicht gleichgültig, wie Organisation und Finanzierungsstrategie aussehen. Im Weiteren gibt sie zu bedenken, dass eine Übersicht über das heterogene Feld der Beratung und Beratungsdienstleistungen im Weiterbildungsbereich noch vielschichtiger wird, weil die analytisch ausdifferenzierten Beratungsaufgaben nicht eindeutig bestimmten Anbietern zugeordnet werden können.

Das umfängliche Literaturverzeichnis zum Beitrag finden Sie auf der Homepage der DEAE (www.deae.de). Es kann auch bei der Autorin angefordert werden (siehe Kontakt).